

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA EVOLUCIÓN DEL SERVICIO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y PSICOEDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

DESCRIPTIVE STUDY ON THE EVOLUTION OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL COUNSELING AT THE UNIVERSITY OF ALICANTE

*Raquel **Suriá Martínez**, **Tomás **Ordoñez Ruíz** y **Domingo **Martínez Maciá**

Universidad de Alicante

RESUMEN

Este estudio analiza de forma descriptiva la evolución de las demandas de apoyo psicológico y psicoeducativo que los alumnos solicitan al servicio de asesoramiento psicológico de la universidad de Alicante. Se examina el tipo de apoyo solicitado y su relación con el género, titulación y curso académico de los estudiantes.

Participaron 2643 alumnos de la universidad de Alicante que solicitaron ayuda psicoeducativa en el Centro de Apoyo de esta universidad entre el año 1998 y el 2008.

Los resultados indican que el número de demandas de apoyo ha aumentado significativamente en los años analizados. La demanda de apoyo más solicitada fue de apoyo psicológico. Asimismo, se observaron diferencias en el tipo de apoyo solicitado en función del género, curso y titulación de los alumnos.

Nuestros resultados muestran un incremento en cada curso de alumnos que demandan atención no sólo relacionada con el ámbito académico sino con la atención psicológica. Ello, sugiere la importancia que adquiere este servicio para los alumnos de la universidad.

Palabras clave: Servicio de asesoramiento, asesoramiento psicoeducativo, enseñanza superior, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

This study analyses, in a descriptive way, the evolution of the demands for psychological and educational support, which University of Alicante students seek at their university's counseling service, and the relation of those demands with gender, degree and semester in which the student is enrolled, within a sample of 2643 students.

*Profesora del Dpto. Comunicación y Psicología Social de la universidad de Alicante y tutora en la UNED (centro asociado de Elche); Correo de contacto: raquel.suria@ua.es

** Psicólogos y técnicos del Centro de Apoyo al Estudiante de la universidad de Alicante.

The participants in the study had sought psychological and educational support from the Counseling Services of the University between 1998 and 2008.

The results show a significant increase in the number of psychological and educational demands for support in the analyzed years, with a higher demand for psychological advice. Differences were observed in the type of demand, according to gender, semester and degree.

Our results show a rise in the number of students requiring not only educational advice but also psychological support in each semester, which emphasizes the importance acquired by this service at the university.

Key words: Counseling service; educational and psychological advice / support, higher education, university students.

Introducción

En los últimos años, el acceso a los estudios universitarios se ha convertido en algo factible y necesario para la posterior incorporación al mundo laboral. Con ello, también se ha ampliado el abanico de necesidades que es ineludible afrontar desde esta institución. Esto se debe en gran parte, a la presión por la que pasa la enseñanza universitaria por las modificaciones, las necesidades y las expectativas que se vienen produciendo desde los ámbitos sociales, económicos, tecnológicos, políticos y educativos en los que se enmarca (Botella et al, 2009; Jenks et al, 2007; Vieira Aller, 2008; Zabalda, 2002). Estas situaciones derivan en diversos frentes en los que los alumnos se encuentran inmersos.

Entre los ámbitos de adaptación, nos encontramos en primer lugar con la propia universidad, es decir, *la transición a la universidad de los alumnos de secundaria*. Así, incorporarse a la universidad requiere que los alumnos inicien una etapa diferente a la del nivel que le antecede. Se requiere enfrentar una nueva propuesta curricular, otros modelos de organización académica, otras prácticas docentes, nuevas modalidades de evaluación, etc., (Forner et al, 2000; Torres y Solberg, 2001).

Como señalan algunos autores (Gerdes y Mallinckrodt, 1994; Ibabe y Jaureguizar 2007; Lundberg, Castillo y Dahmani, 2008; Martínez González, 2010; Pancer et al, 2000; Pratt et al, 2000), para muchos estudiantes que inician el primer año universitario, se encuentran ante una experiencia compleja, con la falta de una base de conocimientos sólida así como de competencias cognitivas adecuadas que pueden provocar sentimientos de inseguridad, sobrecarga de trabajo y niveles de ansiedad muy elevados.

Asimismo, en un informe realizado por García-Varcárcel, Salvador y Zubieta, (1991) se constató que el 65% de los abandonos se produce en el primer curso.

En segundo lugar, nos encontramos con *la complejidad propia de los alumnos a estas edades*. Tanto la influencia que ejercen en el rendimiento los condicionantes ambientales que rodean al alumno, como las variables personales (autoconcepto, autoestima y motivación) hacen que los fracasos escolares se puedan dar con mayor frecuencia en este periodo académico (Broc, 2006; Gerdes y Mallinckrodt, 1994; Luengo y González, 2005; Porter y Swing, 2006).

En este sentido, Tejedor y García-Valcárcel, (2007) citan diversas variables que, en gran parte se desarrollan en la adolescencia y que sin duda van a ser fuentes indicativas del fracaso académico en nuestras universidades, destacando entre ellas la motivación, la

personalidad (Casareto, Niño y Calderón, 2003), las atribuciones (Godoy y De la Torre, 2002) y el autoconcepto (Ahmed y Bruinsma, 2006).

Por último, destacamos *las propuestas de reformas y cambios de estudio* que a la larga se han convertido en una constante, dada la mayor frecuencia con la que aparecen, como constatan en sus trabajos Sevillano García, (2004) y Villar Angulo y Alegre (2004). Este hecho produce en algunas ocasiones desconcierto en los alumnos al variar la trayectoria de sus estudios (Carvallo, Caso y Contreras, 2007).

Uno de estos cambios nos lo encontramos dentro del Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior¹ (EEES), en el cual se destaca el papel que deben desempeñar las universidades en la atención y servicios a sus integrantes como uno de sus indicadores de calidad.

Dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior los servicios de atención psicológicos y psicopedagógicos están llamados a desempeñar un importante papel puesto que contribuyen a la calidad de la universidad al prestar apoyo a los aspectos psicoeducativos de los alumnos en el ámbito universitario (García-Vera, 2004; Hume, 2008; Sánchez, et al, 2008; Suriá, 2010).

Así, el esfuerzo que desde la comunidad universitaria se está haciendo por adaptarse al EEES y la gran demanda social por parte del alumnado universitario han conseguido que la mayoría de universidades españolas cuenten con un servicio de atención psicológica desde el que pretenden dar respuesta a las dificultades personales de los alumnos universitarios (Saúl, López-González y Bermejo, 2009).

En este sentido, el establecimiento de programas de orientación en la universidad no es algo novedoso, sino que, desde hace algo más de dos décadas, algunas universidades (universidad Autónoma de Madrid o la UNED), han desarrollado estos servicios ante la necesidad de asesorar a los estudiantes en su camino hacia la inserción laboral. Es a partir de ahí, cuando otras universidades han ido incorporando estos servicios hasta que, en la actualidad, prácticamente todas las universidades de nuestro país disponen de centros de orientación desde los que se apoya al estudiante para cubrir aspectos académicos y de asesoramiento personal (Feixas, Saúl y Ávila, 2009; Saúl et al, 2009).

En referencia a esto, la universidad de Alicante ha sido otra de las universidades de nuestro país, que desde hace más de diez años dispone de un servicio especializado, el Centro de Apoyo al Estudiante (C.A.E.), vinculado estructuralmente al Vicerrectorado de Alumnado. Este servicio, fue creado en 1998 para cubrir las necesidades psicoeducativas del alumnado universitario. Así, a grandes rasgos, las actividades del área de asesoramiento psicoeducativo que ofrece este servicio se articulan en los siguientes procedimientos:

- Análisis de necesidades de asesoramiento en nuestra universidad.
- Planificación y coordinación de los programas del área, conjugándola con otros servicios de la universidad y otros programas del Centro de Apoyo.
- Diseño y aplicación de programas de asesoramiento sobre aspectos que requieren una actuación específica.
- Investigación básica y aplicada sobre apoyo y asesoramiento universitario.
- Atención personalizada a los estudiantes.
- Evaluación del programa de asesoramiento.

¹ El Espacio Europeo de Educación Superior es un ámbito de organización educativo iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia que quiere armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes, así como dotar de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas.

Del mismo modo, estas actuaciones se organizan durante los distintos momentos de la vida del alumno universitario y tienen como objetivo principal la realización de planes personales y generales que tratan de dar respuesta a situaciones personales y a dificultades relacionadas con los estudios, habilidades, aptitudes u orientación adecuada en los estudios. Este objetivo se materializa en distintos ámbitos de actuación en función del tipo de asesoramiento que precise el alumno, describiéndose en la Tabla 1, los tipos de asesoramiento ofrecidos por el servicio psicoeducativo del Centro de Apoyo al Estudiante.

TABLA 1. Tipos de Asesoramiento del Servicio Psicoeducativo del CAE

Tipo de asesoramiento	Objetivo del programa
Asesoramiento Psicológico	Ayudar a resolver dificultades que afectan al desempeño y bienestar de la persona como la autoestima, procesos de toma de decisiones, situaciones de conflicto, relaciones interpersonales, etc.
Asesoramiento Académico	Formar y entrenar al alumno en los procesos, habilidades, actitudes, estrategias y hábitos que faciliten el proceso de aprendizaje, con el fin de que éste potencie el desarrollo de competencias relativas a su desarrollo académico, social y profesional.
Asesoramiento Vocacional	Ayudar a los alumnos a tomar decisiones y construir un itinerario formativo, cuando se carece de éste, favoreciendo la elaboración de proyectos profesionales.
Técnicas de estudio	Facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos e incrementar su rendimiento académico, mediante el entrenamiento en técnicas de estudio y metacognición, así como conocer y optimizar los procesos psicológicos básicos implicados en el estudio: motivación, atención y memoria.
Afrontamiento de exámenes	Reducir las respuestas de ansiedad, inhibidoras del rendimiento en los exámenes, ampliar y/o activar repuestas de afrontamiento del estrés situacional y desarrollar el autocontrol en situaciones de evaluación.

De este modo, observamos que al igual que el resto de universidades, desde el CAE se ofrecen diferentes recursos que contribuyen a la calidad de la universidad, sin embargo, son desconocemos la utilización que hace el alumnado de este servicio, así, ¿qué sabemos de este centro?, ¿es utilizado por los estudiantes?, ¿qué tipo de apoyo solicitan?, ¿existen diferencias en función del curso?, ¿de la titulación?, ¿del género?

En este sentido, existen algunos estudios que analizan de manera descriptiva el número de servicios existentes en las universidades españolas, así como de los recursos que ofrecen (García-Vera, 2004; Saúl et al, 2009), no obstante, desconocemos los que recogen un análisis exhaustivo sobre la evolución de los servicios desde sus inicios así como las demandas solicitadas en función de las características del alumnado.

Por tanto, a partir de estas consideraciones previas, en este estudio nos planteamos cubrir los siguientes objetivos:

1º Describir el tipo de alumnado que acude al centro de apoyo de la universidad de Alicante.

2º Examinar el tipo de demanda por la que acuden los alumnos al servicio de apoyo así como comprobar si dicha solicitud depende de algunas variables relacionadas con los alumnos (sexo, edad,) y con sus estudios (carrera que estudian y curso académico).

En relación a esto, no debemos obviar que la universidad se caracteriza por una diversidad psicosocial en cuanto a los alumnos inscritos en ella por lo que en nuestra primera hipótesis, esperamos encontrar diferencias en el tipo de apoyo que necesitan en función de estos factores.

Por último, en líneas anteriores hemos mencionado la evolución que ha tenido el centro de apoyo en cuanto a la cantidad de servicios ofertados así como al aumento de consultas atendidas. Por lo que nuestro último objetivo consiste en:

3º Analizar por curso académico la frecuencia de visitas que acuden al centro de apoyo para solicitar ayuda. En este sentido esperamos que el número de personas que solicitan nuestra ayuda aumente en función del tiempo, es decir, del curso académico.

Método

Participantes

El estudio se ha realizado con 2643 alumnos que cursaron alguna carrera en la universidad de Alicante y solicitaron ayuda psicoeducativa en el Centro de Apoyo de esta universidad durante el año 1998 y el 2008. De ellos, 1670 (761.6%) eran mujeres y 973 (35.9%) varones, con edades comprendidas entre 18 y 37 años, destacando un 48.7% de alumnos que se encuentran entre 18 y 22 años de edad.

Procedimiento

Para recopilar la información sobre los alumnos hemos recurrido a la base de datos creada por el servicio psicoeducativo del CAE, la cual dispone de un historial de cada alumno con información referente a los datos de matrícula, motivo de consulta, sesiones recibidas por los profesionales del centro así como el tipo de asesoramiento que recibe.

Diseño

Nuestro estudio es de carácter cuasi-experimental ya que no se distribuye al azar al pertenecer los estudiantes a contextos concretos en función del curso, de la titulación y del tipo de demanda.

Análisis de datos

En relación a los datos descriptivos de las variables utilizadas en el estudio: hallamos las frecuencias y descriptivos de la muestra de cada una de las variables.

Con el fin de analizar la comparación de las variables cualitativas (tipo de demanda, sexo, carrera y curso) se efectuó a través de la χ^2 de Pearson.

Resultados

Al examinar nuestros datos en función de las características del alumnado encontramos los siguientes resultados:

En primer lugar, nos encontramos que acuden más mujeres (N=1670) que varones (N=973) a solicitar asesoramiento.

En cuanto a la *titulación* que estudian los alumnos observamos (Tabla II) que solicitaron apoyo de las carreras de Magisterio (N=338), seguidos de los alumnos Erasmus y de los de licenciaturas de Biología (N=236), Derecho (N=236) y Arquitectura técnica y superior (N=236).

Al examinar el *tipo de demanda* o ayuda que solicitan los alumnos observamos (Figura 1) que el 48.9% (N=1293), acudió al centro de apoyo para solicitar asesoramiento psicológico, seguidos del 21.8% (N=577) que solicitó asesoramiento en técnicas de estudio, un 15.6% (N=411) acudió en busca de asesoramiento académico, el 7.6% (N=200) asesoramiento vocacional y apenas un 6% (N=162), para afrontamiento de exámenes (Figura I).

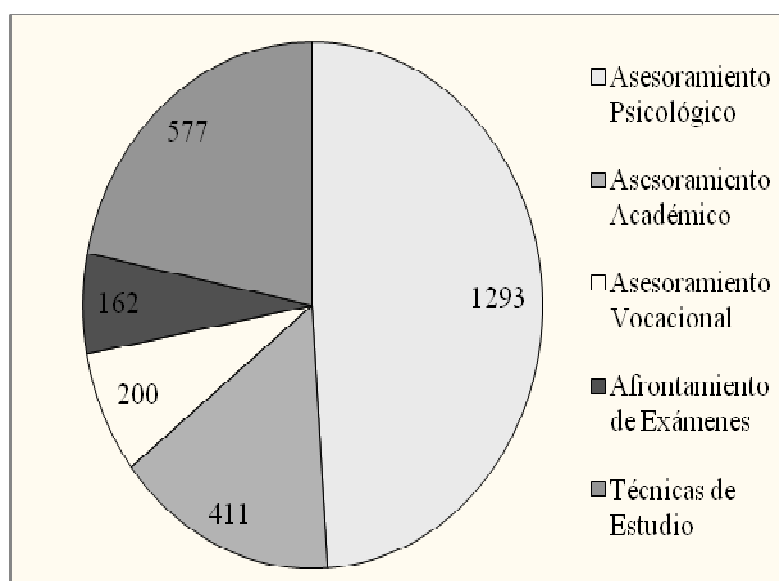


Figura 1. Tipo de demanda solicitada

En relación al *tipo de demanda en función del género*, observamos que en todos los tipos de demanda son las mujeres las que destacaron, [$\chi^2(4) = 42.98, p < .00$], excepto en el asesoramiento para afrontamiento de exámenes en el que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Tabla II).

TABLA 2. Carrera, Tipo de Demanda, Sexo

DEMANDA						
CARRERA	Asesoramiento Psicológico	Asesoramiento Académico	Asesoramiento Vocacional	Afrontamiento de Exámenes	Técnicas de Estudio	Total
Lic. Biología	72 (30.5%)	61 (25.8%)	17 (7.2%)	13 (5.5%)	73 (30.9%)	236
Admón y Dir. Empres.	44 (24.9%)	33 (18.6%)	49 (27.7%)	51 (28.8%)	0	177
Relaciones Laborales	7 (6.7%)	45 (43.3%)	8 (7.7%)	0	44 (42.3%)	104
Ing. Obras Públicas	34 (33.3%)	0	6 (5.9%)	0	62 (60.8%)	102
Ing. Informática y Teleco	139 (68.5%)	9 (4.4%)	0	0	55 (27.1%)	203
Derecho	173 (73.3%)	22 (9.3%)	21 (8.9%)	9 (3.8%)	11 (4.7%)	236
Publicidad y Rel. Públicas	102 (100.0%)	0	0	0	0	102
Arquitectura Tec. y Sup.	134 (56.8%)	30 (12.7%)	0	0	72 (30.5%)	236
Lic. Económicas	42 (31.3%)	33 (24.6%)	11 (8.2%)	15 (11.2%)	33 (24.6%)	134
Lic. Filología Hispánica	18 (26.9%)	13 (19.4%)	0	0	36 (53.7%)	67
Lic. Filología Inglesa	60 (35.5%)	41 (24.3%)	14 (8.3%)	17 (10.1%)	37 (21.9%)	169
Ing. Química	50 (37.0%)	26 (19.3%)	11 (8.1%)	6 (4.4%)	42 (31.1%)	135
Magisterio	103 (30.5%)	52 (15.4%)	51 (15.1%)	51 (15.1%)	81 (24.0%)	338
Dip. Trabajo Social	93 (68.9%)	31 (23.0%)	0	0	11 (8.1%)	135
Erasmus	222 (82.5%)	15 (5.6%)	12 (4.5%)	0	20 (7.4%)	269
Total	1293 (48.9%)	411 (15.6%)	200 (7.6%)	162 (6.1%)	577 (21.8%)	2643
SEXO						
Hombre	518 (53.2%)	129 (13.3%)	54 (5.5%)	86 (8.8%)	186 (19.1%)	973
Mujer	775 (46.4%)	282 (16.9%)	146 (8.7%)	76 (4.6%)	391 (23.4%)	1670
Total	1293 (48.9%)	411 (15.6%)	200 (7.6%)	162 (6.1%)	577 (21.8%)	2643

1: asesoramiento psicológico; 2: asesoramiento académico; 3: asesoramiento vocacional, 4: afrontamiento de exámenes; 5: técnicas de estudio.

Con respecto al *tipo de demanda en función de la carrera* encontramos diferencias en función de esta variable, $\chi^2 (56)=1205.88$, $p<.00$. Así, los alumnos que más apoyo psicológico solicitaron provenían de la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas (98.1%), seguida de los Erasmus (82.5%) y de la licenciatura de derecho (73.3%), mientras que los que menos solicitaron este asesoramiento fueron los alumnos la diplomatura de Relaciones Laborales (6.7%) y ADE (24.9%). En el asesoramiento académico fueron los alumnos de Relaciones Laborales (43.3%), y licenciatura de Económicas (24.6%). En el asesoramiento vocacional destacaron los alumnos de ADE (27.7%) y Magisterio (15.1%). En el asesoramiento de exámenes ADE (28,8%), seguidos de Magisterio, y finalmente en técnicas de estudio destacaron los alumnos de Obras Públicas (60.8%) y de la licenciatura de Filología Hispánica (53.7%), los que mas demandaron este tipo de asesoramiento.

Con respecto al *tipo de demanda en función de la edad*, observamos que en todos los rangos de edad los alumnos solicitaron más asesoramiento psicológico, seguido del asesoramiento en técnicas de estudio y del asesoramiento académico (Figura II).

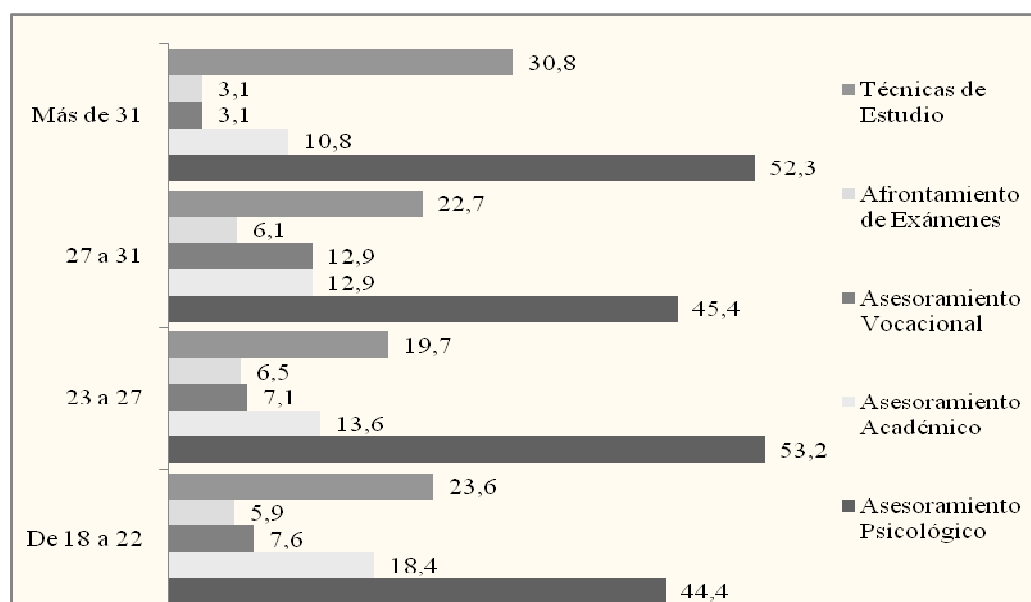


Figura 2. Tipo de demanda en función de la edad

En lo referente al *tipo de demanda en función del curso académico*, observamos que en todos los cursos académicos los alumnos solicitaron más asesoramiento psicológico, aunque en los primeros cursos (1° y 2°) nos encontramos con mayores porcentajes en la demanda de técnicas de estudio y asesoramiento académico que en los cursos posteriores (3° , 4° y 5°), en los cuales destacó el incremento de solicitudes de apoyo Psicológico, $\chi^2(16)=470.45$, $p<.00$, (Figura III).

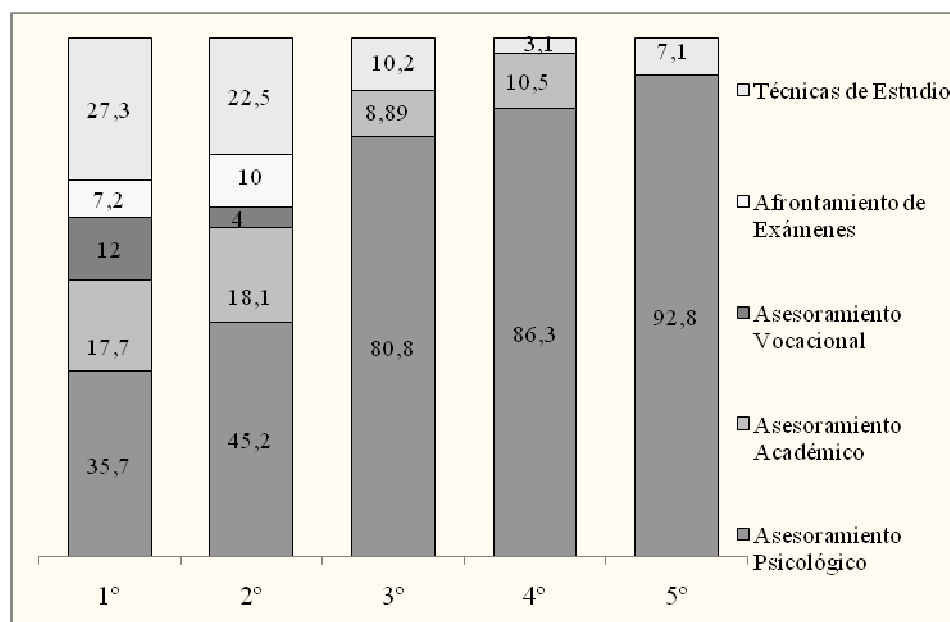


Figura 3. Tipo de demanda en función del curso académico

Así, por ejemplo observamos que el porcentaje de alumnos que en primero y segundo de carrera solicitaron técnicas de estudio fue del 27.35% y 22.53% respectivamente, disminuyendo la proporción en los cursos posteriores. Asimismo, siguieron

en la misma dirección la demanda de asesoramiento académico, la cual fue solicitada en 1º un 17,7% y en cursos posteriores dejó de tener demanda. Por el contrario, observamos como las solicitudes que demandaron asesoramiento psicológico fueron incrementándose en cada curso, observándose en el primer curso un 35.72% de alumnos que solicitaron este tipo de apoyo, hasta el 92.86% de las citas que se demandaron en quinto curso que fueron correspondientes a este tipo de asesoramiento.

Al examinar el *tipo de demanda en función del año* desde que se creó el servicio (Tabla III), observamos un aumento significativo de las demandas de asesoramiento psicológico en comparación con el resto de tipo de demandas, $\chi^2 (16)=470.457$, $p<.00$, comenzando con un 31% de las demandas realizadas en 1998 destinadas a este tipo de demanda, hasta el 71.7% de las demandas solicitadas en 2008, destinadas al asesoramiento psicológico, mientras que en el resto de demandas el crecimiento fluctúa durante este periodo.

TABLA 3. Evolución de la Demanda por Curso

Curso académico	Apoyo psicológico	Apoyo académico	Apoyo vocacional	Afrontamiento de exámenes	Técnicas de estudio	N
1998-1999	31(26.5%)	16 (13.7%)	11 (9.4%)	13 (11.1%)	46 (39.3%)	117
1999-2000	86 (33.0%)	73 (28.0%)	39 (14.9%)	36 (13.8%)	27 (10.3%)	261
2000-2001	121 (48.6%)	8 (3.2%)	14 (5.6%)	0	106(42.6%)	249
2001-2002	128 (57.7%)	28 (12.6%)	9 (4.1%)	2 (.9%)	55 (24.8%)	222
2002-2003	180 (84.5%)	3 (1.4%)	12 (5.6%)	7 (3.3%)	11(5.2%)	213
2003-2004	153 (50.5%)	45 (14.9%)	0	0	105(34.7%)	303
2004-2005	107 (34.6%)	72 (23.3%)	25 (8.1%)	32 (10.4%)	73 (23.6%)	309
2005-2006	102 (28.9%)	78 (22.1%)	47 (13.3%)	57 (16.1%)	69 (19.5%)	353
2006-2007	157 (52.7%)	31 (10.4%)	25 (8.4%)	0	85 (28.5%)	298
2007-2008	228 (71.7%)	57 (17.9%)	18 (5.7%)	15 (4.7%)	0	318
Total	1293 (48.9%)	411 (15.6%)	200 (7.6%)	162 6.1%	577 (21.8%)	2643

Finalmente, al analizar la evolución del servicio observamos (Figura IV) un crecimiento desde que se creó hasta la actualidad, así, del total de las consultas (N=2643), el servicio inicialmente tuvo un 4.4% (n=117) de solicitudes mientras que en el año 2008, ascendió al 12% (n=318), $\chi^2 (9)=157$, $p<.00$.

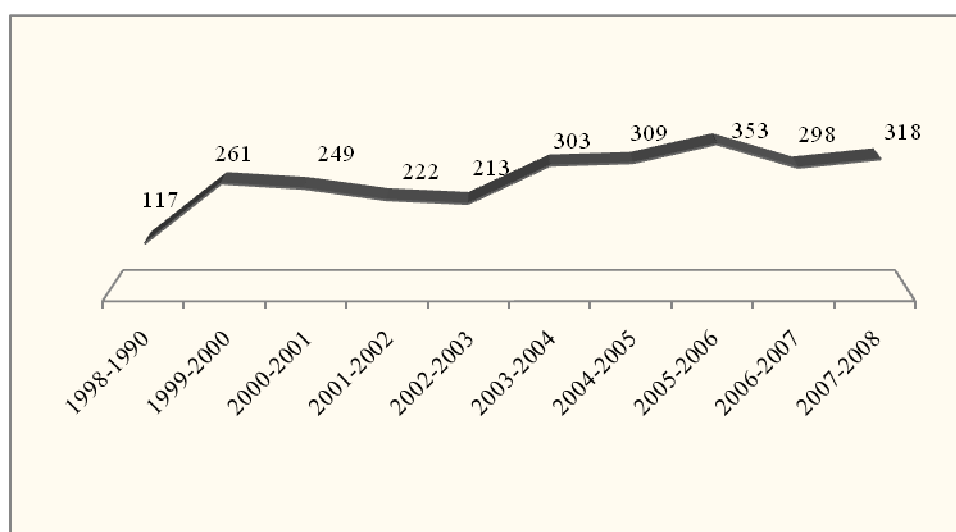


Figura 4. Número de consultas al año

Discusión

En el presente estudio hemos pretendido detectar ciertas tendencias básicas que ayudan a describir, a grandes rasgos, la utilización del servicio, el tipo de demanda por la que acuden los estudiantes al centro así como determinadas características del alumnado como la edad, género o titulación.

Así, nuestros resultados muestran que, en general, existe una mayor frecuencia en la solicitud de asesoramiento por parte de las mujeres que de los varones. Asimismo, observamos que los estudiantes de ciertas titulaciones como Magisterio, Biología, Derecho y Arquitectura acuden más a demandar apoyo.

Con respecto a la edad, hemos encontrado que los estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 22 años solicitan apoyo con más frecuencia que el resto, decreciendo la solicitud de ayuda según se incrementa la edad de los alumnos.

Estos resultados son coherentes con los resultados obtenidos al examinar la frecuencia de demandas según el curso que están estudiando, puesto que observamos en nuestros datos la misma dirección, es decir, se refleja una disminución progresiva de la demanda de asesoramiento conforme van avanzando en la carrera. Así, se observa que hay una mayor participación en los primeros cursos de la carrera que en los últimos cursos.

En cuanto al tipo de demanda que solicitan en función de la edad podemos observar que en primer lugar demandan apoyo psicológico y en segundo lugar, el asesoramiento más demandado fue el apoyo académico.

Como señalábamos en líneas anteriores, la etapa de transición de secundaria a la universidad es una fase compleja en la que se producen cambios más o menos bruscos que suponen periodos de adaptación a nuevas situaciones, nuevos contextos, nuevas personas, nuevos métodos didácticos... y todo ello necesita de un proceso de ajuste o adaptación al nuevo escenario educativo que, en ocasiones, lleva asociado cierto grado de ansiedad, pudiendo provocar en muchos de ellos sentimientos de inseguridad, sobrecarga de trabajo y niveles de ansiedad muy elevados (Gerdes y Mallinckrodt, 1994; Tejedo y García-López Tomé, 2009; Torres y Solberg, 2001; Pratt et al, 2000).

Al analizar el tipo de demanda que solicitan los alumnos encontramos una gran homogeneidad en función de la titulación que estudian, del curso y del género de los alumnos.

Así, por ejemplo al hacer referencia al género de los alumnos y la demanda de apoyo vemos que tanto los varones como las mujeres acuden más a solicitar el asesoramiento psicológico, que el resto de apoyos que ofrece el programa, resaltándose en mayor medida el número de mujeres que acude a requerir este tipo de asesoramiento.

Estos resultados siguen la misma dirección que otras investigaciones en las que se ha observado mayor número de demandas de este tipo en las mujeres (Ávila Espada, Herrero Sánchez y Fernández Martín, 2009).

En este sentido, en los últimos años ha habido un creciente aumento de las mujeres que acceden al mundo universitario por lo que es lógico que acuda un porcentaje más elevado de mujeres que de varones al servicio. A su vez, no es de extrañar que en algunos varones todavía el rol de género y las características que éste lleva asociado influyan para que se muestren más reacios a solicitar asesoramiento psicológico para solucionar sus problemas. Así, tal y como indicó Bakan, (1966), y posteriormente otros autores (Cowie, 2000; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Echeburúa y del Corral, 2006), generalmente e independientemente del contexto, los roles de género se han asociado a una serie de características típicas según sea la persona mujer o varón, así, existen unos aspectos masculinos que suelen denominarse de forma

genérica: agencia-instrumentalidad (agresividad, competitividad, acción, dureza, insensibilidad...); y lo femenino con otras características opuestas a las anteriores, a las que se ha denominado expresividad-comunalidad (ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión....).

En cuanto a comprobar si el asesoramiento psicológico es el más demandado en función del resto de variables del estudio observamos que estos resultados se reflejan independientemente de las variables del alumnado analizadas, encontrándonos que se mantiene esta situación en todos los años académicos examinados.

En línea con otros autores (Arco et al, 2005; Biggs, 2005; Botella et al, 2009; Jenks et al, 2007; Vieira Aller, 2008), la complejidad de la etapa universitaria y los cambios psicosociales que a estas edades se producen, desembocan en que los estudiantes, no solo se encuentren ante un cambio de etapa académica si no que se ven inmersos en un proceso complejo en el cual interactúan múltiples factores, que pueden provocar problemas tanto a nivel académico como a otros ámbitos de la vida personal y psicosocial de los estudiantes.

Por último, al analizar la evolución del servicio observamos un crecimiento en el número de solicitudes que demandan los alumnos desde que se creó el servicio de atención hasta la actualidad. En este sentido, nuestros resultados siguen la misma dirección de otros estudios en los que se indica un aumento en el número de solicitudes de apoyo (Ávila Espada et al, 2009; Saúl et al, 2009).

Conclusiones

El estudio realizado permite detectar ciertas características básicas que ayudan a describir a grandes rasgos la utilización y demanda por parte del alumnado del programa de asesoramiento Psicológico y Psicoeducativo llevado a cabo por el equipo de psicólogos del Centro de Apoyo al Estudiante de la universidad de Alicante.

Un indicativo de la necesidad que tiene la universidad de Alicante del funcionamiento de este servicio tanto a nivel académico como en el ámbito de apoyo psicológico es el elevado número de consultas que los alumnos demandan, no solo relacionada con el ámbito académico sino con la atención psicológica.

De la misma forma, hemos visto como las necesidades de atención psicológica cada vez son más importantes, van teniendo una relevancia mayor en toda la sociedad en general y en el ámbito universitario en particular. Esto, queda reflejado en nuestros datos, puesto que hemos observado una tendencia creciente de la demanda del servicio al verse incrementado en cada curso académico el número de alumnos que solicita ayuda al centro de apoyo.

Por ello, es de suma relevancia que el Centro de Apoyo al Estudiante siga su labor en cuanto a los distintos ámbitos a los que destina sus programas a la vez que, la diversidad de necesidades e inquietudes que muestran los alumnos a través de sus consultas, hace que este servicio siga creciendo y desarrollando estrategias de intervención adecuadas para apoyar y ayudar a los alumnos a seguir sus estudios y a eliminar los obstáculos que puedan encontrar para llevar a cabo sus metas.

Sin embargo, no debemos olvidar ciertas limitaciones de este estudio, así, en primer lugar la muestra del estudio no es generalizable a todo el alumnado de la universidad, en otros términos, no podemos extender nuestros resultados a todo el alumnado de la universidad ya que hemos cuantificado el número de alumnos que solicitan nuestro apoyo,

pudiendo existir multitud de alumnos que necesitan apoyo en la universidad, pero que no hayan acudido a solicitar ayuda, por tanto, estas cifras son parcialmente representativas.

Asimismo, en algunas titulaciones tenemos un tamaño muestral amplio y es representativo de esa titulación, sin embargo, en otras carreras el número de alumnos que asisten es escaso, por lo que sesga el porcentaje de alumnos que demandan ayuda al servicio de apoyo.

Por tanto, una de las futuras líneas de investigación consiste en comparar el número total de alumnos matriculados en cada titulación con el número de alumnos que visitan el servicio.

Del mismo modo, la entrada del nuevo plan de estudios puede afectar a los alumnos de los primeros cursos, por lo que en un futuro debemos seguir analizando los tipos de ayuda que demandan para ofrecer y mejorar los apoyos que necesiten.

En referencia a esto, no hemos reflejado en los resultados la incidencia de solicitudes de apoyo que un mismo alumno demanda a lo largo de toda la carrera por lo que sería de sumo interés realizar un seguimiento longitudinal sobre los alumnos que han asistido al servicio y observar si hay reincidencia en la demanda solicitada.

Finalmente, se podría mejorar el estudio analizando otros aspectos de interés (demanda en función de la cercanía de la facultad al servicio de apoyo, comprobar si se producen más consultas cuando se difunde publicidad sobre la existencia del servicio, examinar en qué periodo académico se solicita más apoyo, etc.), que deben abordarse en un futuro no muy lejano.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, W. y Bruinsma, M. (2006). Un modelo estructural del autoconcepto, la motivación autónoma y el rendimiento académico en perspectiva transcultural. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 551-576.
- Arco, J. L., Fernández, F. D., Heilborn, V. y López, S. (2005). Demographic, academic and psychological profile of students attending counselling services at the University of Granada (Spain). *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 71-85.
- Ávila Espada, A., Herrero Sánchez, J. y Fernández Martín L.C. (2009). Más allá de la docencia: la unidad de atención psicológica y salud mental del universitario (UAPSMU) en la universidad de Salamanca (1996-2004). *Acción Psicológica*, 6, 49-62.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: McNally.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Botella, C., Baños, R.S., García-Palacios, A. y Quero, S. (2009). El servicio de asistencia psicológica de la universitat Jaume I. *Acción Psicológica*, 6, 87-96.
- Broc, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Carvallo, M., Caso, T. y Contreras, L. A. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 9 (2). Obtenido el 10 de abril del 2009. En: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-carvallo.html>
- Casareto, M., Niño, I. y Calderón, A. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 21, 119-143.

- Cowie, H. (2000) Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in schools. *Aggressive behavior*, 26, 85-97.
- Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Echeburúa, E. y del Corral, P. (2006). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Feixas, G., Saúl, L. A. y Ávila, A. (2009). Viewing cognitive conflicts as dilemmas: Implications for mental health. *Journal of Constructivist Psychology*, 22, 141-169.
- Forner, A., Torrado, M., Fita, E., Rodríguez, M. y Fernández, T. (2000, junio). *La transición secundaria-universidad: Los alumnos de Logse*. I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. ICE Universidad de Barcelona. Barcelona.
- García-Varcárcel, A., Salvador, L. y Zubieta, J. C. (1991). *Elementos para un análisis evaluativo de la Universidad. El caso de la Universidad de Cantabria*. Actas de las Jornadas: La investigación educativa sobre la Universidad. Madrid: C.I.D.E.
- García-Vera, M. P. (2004). Los centros universitarios de asistencia psicológica como centros de formación de postgrado en psicología clínica y psicoterapia. La unidad de psicología clínica y de la salud de la UCM. *Papeles del Psicólogo*, 25, 59-66.
- Gerdes, H. y Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-288.
- Godoy, A. y De la Torre, C. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14, 444-449.
- Hume, M. (2008). El Servicio de Atención Psicológica de la Universidad de Castilla-La Mancha en el campus de Toledo. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 33(18).
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2007). Auto-evaluación a través de Internet: variables metacognitivas y rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6, 59-75.
- Jenks, J. D., Schoen, E. G., Moel, J. E., Cochran, S. V., Greenberg, S. T. y Corkery, J. M. (2007). Increasing Severity of Psychopathology at Counseling Centers: A New Look. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 523-529.
- Luengo, R. F. y González, J. J. (2005). Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de E.S.O. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 11, 233-245.
- Lundberg, L. Castillo, D. y Dahmani, M. (2008). Do Online Students Perform Better than Face-to-face Students? Reflections and a Short Review of some Empirical Findings. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5, 35-44.
- Martínez González, J.A. (2010). Relación entre la actitud, el autoconcepto y los valores con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en el marco del EEES. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (19). Obtenido el 05 de may del 2010. En: www.eumed.net/rev/ced/19/jamg.htm

- Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M. y Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.
- Pratt, M.W., Hunsberger, B., Pancer, S.M., Alisat, S., Browers, C., Mackey, K., Ostaniewicz, A., Rog, E., Tezzian, B. y Thomas, N. (2000). Facilitating the transition to university: Evaluation of Social Support Discussion Intervention Program. *Journal of College Student Development*, 41, 427-441.
- Porter, S. R. y Swing, R. L. (2006). Understanding how first-year seminars affect persistence. *Research in Higher Education*, 47, 89-109.
- Sánchez, M. F., Guillamón, J. R., Ferrer, P., Villalba, E., Martín, A.M. y Pérez, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Saúl, L. A., López-González, M. A. y Bermejo, B. G. (2009). Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción Psicológica*, 6, 17-40.
- Sevillano García, M. L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid. McGraw-Hill Interamericana.
- Suriá, R. (2010). Las TIC en las titulaciones universitarias de grado: análisis del conocimiento y uso en el alumnado de la Universidad a Distancia. *Electronic journal of research educational psychology*, 3, 369-379.
- Tejedo García, A. y López Tomé, C. (2009). Presentación y descripción de la unidad de psicología del servei assistencial de salut de la UAB. *Acción psicológica*, 6, 97-105.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-474.
- Torres, J.B. y Solberg, V.S. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Vieira Aller, M. J. (2008). Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta. *Revista de Educación*, 345, 399-423.
- Villar Angulo, L. M. y Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.
- Zabalda, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Fecha de recepción: 19-06-2010

Fecha de revisión: 21-03-2011

Fecha de aceptación: 05-07-2011